

PRODUÇÃO TEXTUAL E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL

Ana Luzia Videira Parisotto¹

RESUMO: Este artigo apresenta algumas reflexões sobre possíveis associações entre a formação docente e o ensino da produção textual em quartas séries do Ensino Fundamental. Foram sujeitos da pesquisa cinco professoras de uma escola municipal do Município de Presidente Prudente. Analisamos as concepções teórico-metodológicas desses sujeitos, além dos procedimentos utilizados em suas aulas de Língua Portuguesa. Tal análise fundamentou-se na concepção de linguagem como forma de interação que permite uma relação dialógica com textos. Entrevistamos as cinco docentes para verificarmos os seus conhecimentos teóricos, assistimos às aulas ministradas por elas e tecemos alguns comentários sobre as produções textuais dos seus alunos. O exame do material coletado nas entrevistas, as aulas observadas e as produções dos alunos permitiram-nos verificar a ocorrência de um ensino monológico, em que o trabalho com textos deu-se de forma artificial.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de texto; formação de professores; interação; lingüística textual.

PRODUCTION OF TEXT AND TEACHER PREPARATION: A POSSIBLE RELATION

ABSTRACT: This paper presents some reflections upon possible associations between teachers' preparation and the teaching of textual production in fourth grades of the Primary School. The subjects of the research were five teachers of a Municipal School in Presidente Prudente. The research analyzed the theoretical methodological concepts of these subjects as well as their procedures during Portuguese Language classes. The analysis was based on the concept of language as a form of interaction, that allows a dialogue with texts. We interviewed the teachers in order to verify their theoretical knowledge; we attended their classes and

¹ Doutora em Letras pela UNESP; Professora Titular da Universidade do Oeste Paulista e da Faculdades Integradas Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente.

made comments on the textual production of their students. The analysis of the data collected in the interviews, the classes observed and the work of the students allowed us to verify the occurrence of a monologue form of teaching in which the work with texts is artificial.

KEY-WORDS: production of text; teacher preparation; interaction; textual linguistic.

O fato de os alunos passarem vários anos nos bancos escolares e não dominarem satisfatoriamente a variedade padrão tem preocupado, há muito tempo, os estudiosos da área. Pode parecer estranho, pois, grosso modo, todo brasileiro domina o português, porém, numa situação de interação verbal que exija uma certa formalidade, geralmente, os alunos apresentam dificuldades.

Nesse sentido, nos últimos anos, o ensino da Língua Portuguesa tem recebido destaque principalmente nos meios jornalísticos que tentam mostrar a realidade brasileira. As matérias jornalísticas, só para citar algumas que nos chamaram a atenção, têm como títulos: “Português fluente: o domínio do próprio idioma ganha mais peso na carreira e obriga a reciclagem de candidatos” (Folha de São Paulo, 15/2/02), “Como fala bem o seu aluno!” (Revista Nova Escola, 12/03, p. 26-27), “Português instrumental para alunos universitários” (Folha de São Paulo, 16/6/03).

Todas as matérias tratam de aspectos inerentes ao ensino da língua materna e trazem à tona reflexões sobre a importância de se dominar plenamente a língua, mas também nos mostram claramente que nem sempre o aluno que termina o Ensino Médio consegue utilizar a norma padrão escrita ou oral nas situações formais de interação verbal das quais participa em seu dia-a-dia, haja vista a grande procura por cursos de Português Instrumental nos últimos anos.

Há que se mencionar ainda a organização do Instituto Paulo Monte Negro, criado pelo IBOPE, com a finalidade de executar projetos na área de Educação. Esse instituto realiza, a partir de 2001, uma pesquisa anual a fim de subsidiar a criação e manutenção do Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF.

Utilizando uma amostra de 2 mil pessoas de 15 a 64 anos, essa pesquisa educacional, realizada em 2001, visava verificar as habilidades de leitura e escrita por meio da aplicação de um teste. Em 2002, a pesquisa focalizou os conceitos matemáticos aplicados ao cotidiano e, em

2003, foi retomada a questão da leitura e da escrita, objetivando estabelecer uma comparação com os dados de 2001.

O eixo norteador dessa pesquisa centrou-se nas seguintes questões:

O brasileiro sabe ler e escrever? Sabe matemática? O que os déficits educacionais da população representam em termos de exclusão social? A escola está conseguindo cumprir a função de garantir a todos os conhecimentos básicos necessários à inserção no mercado de trabalho e ao exercício da cidadania? (RIBEIRO, 2003, p. 10).

Os pesquisadores optaram por utilizar a seguinte classificação: analfabetismo, níveis 1, 2 e 3 de alfabetismo.

De acordo com os resultados do teste de leitura e escrita (2001)ⁱ, o INAF observou que 9% da população entre 15 e 64 anos são analfabetos, 31% encontram-se no nível 1 de alfabetismo, 34%, no nível 2 e 26%, no nível 3ⁱⁱ.

Somente 26% da amostra possui habilidade de ler textos mais longos e de entender as informações presentes nesses textos. O que tem feito a escola para melhorar a capacidade de leitura e produção de textos de seus alunos?

O que observamos, de um modo geral, em cursos de capacitação docente, em nossas participações voluntárias em reuniões de Planejamento para o ano letivo e em horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs), é que o professor parece sem perspectivas, sem um respaldo técnico e teórico que norteie a sua prática e, nesse sentido, torna-se um mero reprodutor de conteúdos programáticos desajustados à realidade do aluno, priorizando o estudo da metalinguagem, deixando de propiciar aos seus alunos momentos de uso efetivo e não artificial da língua materna.

Com relação ao ensino da língua materna, Geraldi (1997, p. 20) afirma que:

Numa concepção tradicional, o processo de ensinar centra-se na transmissão de conhecimentos. Isso supõe uma fonte que sabe, lugar ocupado exclusivamente pelo professor, e um receptáculo deste saber, lugar ocupado exclusivamente pelo aluno.

Ainda em Geraldi (op.cit. p. 20) podemos encontrar o seguinte:

Ao se propor a produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de

recuperar na “história contida e não contada” elementos indicativos do novo que se emiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano.

Na realidade da sala de aula os alunos parecem ter poucos momentos reservados à produção de texto e quando os têm, os equívocos didáticos são significativos, desencadeando uma ausência de textos que possam ser considerados coesos e coerentes.

Dessa forma, este trabalho pretendeu prestar uma contribuição no sentido de melhorar o ensino da produção textual nas séries finais do ciclo de alfabetização, refletindo sobre a relação entre despreparo docente e as deficiências apresentadas nas produções textuais dos alunos.

Com relação ao (des) preparo docente, há um artigo intitulado “Professores e pianistas”, de Cláudio de Moura Castro, publicado na Revista Nova Escola (janeiro /fevereiro de 2003, p.16), cujo terceiro parágrafo diz:

Desde os primeiros dias, um pianista aprende a tocar piano tocando piano e fica o tempo todo sob a tutela de alguém mais experiente. É educação permanente. Já o professor consome seu tempo com teorias pedagógicas que não consegue aplicar – e quase não tem a oportunidade de praticar na presença de um mestre que comente e corrija seu desempenho. Não aprende a dar aula. Tem de inventar a partitura.

Para a realização desta pesquisa, selecionamos a escola Municipal de Ensino Fundamental “Professora Alayde Tortorella Faria Motta”, pois já estávamos familiarizados com seu corpo docente e administrativo, uma vez que, em outras ocasiões, já havíamos participado das reuniões de planejamento escolar, no sentido de fornecer algumas contribuições para o ensino da leitura e produção de textos. Tal fato nos foi muito enriquecedor, já que pudemos observar mais de perto a realidade de uma escola de 1ª a 4ª séries.

Tendo selecionado a unidade escolar que nos forneceria os sujeitos desta pesquisa, passamos à fase de execução do levantamento de dados cujo percurso relatamos a seguir.

Estabelecemos um contato com a direção e coordenação pedagógica da escola e informamos os objetivos da pesquisa e os passos a serem trilhados, ou seja, entrevista com os professores de 4ª série do Ensino Fundamental, observação das aulas dos respectivos professores e

análise dos seguintes documentos: planos de ensino, livros didáticos, textos utilizados em sala de aula e ainda textos produzidos pelos alunos.

Após a autorização da direção desta escola, passamos a conversar com os professores, solicitando a sua colaboração. Alguns se mostraram mais ansiosos, preocupados e resistentes, outros já se interessaram e mencionaram que talvez fosse o momento de aprender um pouco mais sobre a produção de texto. Enfim, todos os cinco professores que lecionavam na 4ª série dessa unidade escolar aceitaram participar desta pesquisa.

Com relação às entrevistas, optamos pela semi-estruturada que apresenta um esquema básico, porém não aplicado de forma rígida. Assim é possível que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Lüdke e André (1986, p. 34) asseveram que:

[...] o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

Durante a entrevista, seguimos um roteiro de perguntas que foram feitas a todos os entrevistados, mas nos permitimos realizar algumas adaptações que se fizeram necessárias durante o processo.

Cada entrevista durou em média 40 minutos, começando com uma conversa informal em que se abordavam os conteúdos necessários à pesquisa.

Quanto ao roteiro de entrevistas, primeiramente havia questões a respeito da formação do entrevistado, posteriormente havia as questões teóricas e, finalmente, pedíamos que o entrevistado observasse dois textos e identificasse os problemas de cada um.

No que diz respeito às questões teóricas, a primeira, a segunda e a terceira tinham por objetivo saber qual o conceito que o docente apresentava sobre texto, texto literário e pedíamos que ele nos fornecesse alguns exemplos.

A quarta pergunta versava sobre a conceituação de linguagem, tendo por objetivo descobrir qual concepção de linguagem estaria por trás do trabalho do entrevistado, observando, posteriormente, se a concepção aqui revelada seria a mesma a sedimentar o trabalho do professor.

Com a quinta e a sexta questões, tínhamos como objetivo verificar os tipos de textos mais conhecidos e utilizados pelos docentes, na série pesquisada.

Não menos relevantes do que as demais, a sétima, a oitava e a nona questões tratavam da conceituação de produção de texto e da coesão e coerência textuais.

Na décima questão solicitávamos que o professor nos descrevesse um momento de produção textual em sua sala, com o objetivo de observar a metodologia utilizada por ele.

Tendo em vista a discussão a respeito da preparação das aulas, perguntamos, na décima primeira questão, se o professor adotava ou não o livro didático.

A décima segunda e a décima terceira questões objetivavam a verificação dos critérios de correção das produções textuais, utilizados pelo informante.

A décima quarta e a décima quinta questões tratavam das dificuldades encontradas pelo professor no momento de ensinar a produção textual e das dificuldades que os mestres percebiam nos alunos.

Vale ressaltar que o professor ainda era cobrado no sentido de observar os problemas presentes em duas produções de texto, questão 16, e atribuir uma nota para cada um dos textos, questão 17.

O roteiro de entrevista servia apenas de instrumento para a estruturação do conteúdo que se queria apreender, os educadores só tiveram contato manual com os dois textos que lhes eram apresentados numa folha separada desse roteiro.

Essas entrevistas tiveram três momentos: no primeiro, pretendemos conhecer o perfil profissional do entrevistado; no segundo, tentamos delinear o seu suporte teórico; e, finalmente, no terceiro, solicitamos que o professor analisasse duas produções textuais.

O objetivo desses três momentos foi o de conhecer as dificuldades com relação ao ensino da produção textual, para depois confrontá-las por meio da observação das aulas e análise documental, assuntos de que trataremos a seguir.

No que diz respeito à observação das aulas, esta fase da pesquisa ocorreu durante o ano letivo de 2002, mais precisamente nos meses de março, abril, maio e junho.

Durante o processo de observação, tentamos descrever o que aconteceu em sala de aula: os aspectos físicos do local, as atividades desenvolvidas, os materiais utilizados pelo professor, as interferências

internas e externas, bem como nossas próprias opiniões acerca dos fatos ocorridos.

Quanto à análise documental, de acordo com Lüdke e André (1986), os documentos podem funcionar como uma fonte poderosa da qual podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Nesse sentido, para verificar relevância do ensino da produção textual em sala de aula em relação teórica e prática do respectivo conteúdo a ser ensinado, fizemos cópias dos planos de ensino de todos os professores envolvidos na pesquisa.

A fim de sabermos qual a importância que o livro didático atribui ao ensino da produção textual, analisamos o material adotado para as quartas séries. Vale ressaltar ainda que, durante as observações em sala, recolhemos todos os outros textos e exercícios utilizados pelo professor durante as suas aulas, bem como as produções textuais dos alunos.

Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivos:

a) Identificar a concepção de texto do professor de 1^a a 4^a séries da E.M.E.F. “Alayde Tortorella Faria Motta”, bem como seu conhecimento dos padrões de textualidade, pois, em contatos anteriores, pudemos perceber uma insegurança, da parte dos professores, para lidar com textos, seja escrevendo, lendo ou interpretando-os. Vale ressaltar que a seleção de alunos da quarta série pautou-se no fato de essa série ser considerada como o final do ciclo de alfabetização e que, portanto, os alunos não deveriam apresentar tantas deficiências discursivas nesse período de escolaridade.

b) Verificar qual a concepção de linguagem está subjacente à prática dos professores e discutir a influência dessa concepção nas produções dos alunos. Dessa maneira, tentamos explicitar a influência da concepção de linguagem adotada pelo professor, durante as aulas, e os equívocos cometidos pelos alunos em suas produções textuais;

c) Analisar não só o tipo de material didático levado para a sala de aula, como também a metodologia utilizada pelo professor nas aulas de produção textual. Tínhamos a intenção de verificar como o professor ensina a produção de texto e a qualidade do material didático levado para sala de aula; confrontando esses dados reais com o que levantamos durante a fase de entrevista.

Realizamos uma pesquisa qualitativa (estudo de caso) na E.M.E.F. “Alayde Tortorella Faria Motta”, onde entrevistamos e acompanhamos o trabalho de cinco professores de 4^a série do Ensino Fundamental.

Assim, nosso trabalho orientou-se na hipótese de que a maioria dos alunos em questão não produz textos coesos e coerentes sobretudo porque não são preparados adequadamente para tal.

Por meio de entrevista com as professoras, constatamos que todas são efetivas na Rede Municipal de Ensino, mas apresentam formações diversificadas: todas cursaram Magistério; uma delas não prosseguiu com os estudos; duas já terminaram o ensino superior e outras duas estavam fazendo cursos superiores de graduação.

Todas as professoras disseram utilizar o livro didático “*Idéias em Contexto*”, além de outros recursos. Todavia, mesmo quando trouxeram outros textos para a sala de aula, elas não se instauraram como sujeito do processo de didatização.

Foi flagrante a fragilidade de domínio da noção de texto, que não é visto como um espaço de interação entre autor e leitor, cujas atuações em uma situação comunicativa devem ser marcadas pelo intuito de atingir certos objetivos.

Nessa mesma perspectiva, a concepção de linguagem que orientou o trabalho dos docentes foi de base monológica, sem prever a realização de certas ações e a produção de efeitos de sentido entre os interlocutores, de acordo com uma dada situação comunicativa.

De um modo geral, os professores trabalham com textos e ensinam a produzi-los sem refletir sobre quais são as suas concepções de texto, de linguagem, de gêneros literários etc.

Os sujeitos entrevistados demonstraram um sensível desconhecimento dos padrões de coesão e coerência. Dessa forma, seus critérios de avaliação de textos quase sempre enfatizaram aspectos relativos à forma, ou seja, ortografia, pontuação, parágrafo.

Várias foram as dificuldades mencionadas por elas nos aspectos atinentes à produção textual, tais como: noção de parágrafo, pontuação, uso da norma culta, correção das redações. Confrontando as dificuldades com os critérios de correção, vimos que muitas vezes o professor demonstra desconhecimento dos conteúdos que norteiam a correção que fazem nos textos dos alunos.

Outro fato importante verificado, diz respeito aos comentários sobre as dificuldades que os alunos enfrentam ao produzir seus textos, sendo que duas docentes atribuíram-nas ao nível social dos alunos. Isso demonstra uma valorização excessiva da variedade padrão de linguagem utilizada pelas classes mais favorecidas economicamente, em detrimento da variedade lingüística que o aluno traz de casa ou de um grupo social menos abastado.

A fim de observarmos como se dava a prática do ensino da produção textual nas quartas séries pesquisadas, assistimos a algumas aulas. Dessa forma, pudemos constatar a ausência de um preparo adequado para a escrita dos textos.

Em todas as salas pesquisadas, as propostas que deveriam nortear a produção de texto foram artificiais, tanto no que concerne à realidade vivenciada pelos alunos, quanto nos aspectos atinentes à motivação para uma escrita significativa. Não houve uma preocupação com o destinatário, com as interações, com as relações entre as modalidades oral e escrita etc.

Um outro aspecto essencial no ensino da produção de texto refere-se à explicitação dos aspectos pertinentes aos gêneros textuais estudados. As professoras, em nenhum momento, explicaram aos alunos qual deveria ser a estrutura ou as características dos textos a serem produzidos por eles.

Numa tentativa de superação das situações artificiais de escrita, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 45 - 46) indicam o trabalho com projetos de escritaⁱⁱⁱ:

Os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada – além do que, dependendo de como se organizam, exigem leitura, escrita de leituras, produção de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades. Podem ser de curta ou média duração, envolver ou não outras áreas do conhecimento e resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos de assombração ou de fadas, lendas, etc.), um livro sobre um tema pesquisado, uma revista sobre vários temas estudados, um mural, uma cartilha sobre cuidados com a saúde, um jornal mensal, um folheto informativo, um panfleto, os cartazes de divulgação de uma festa na escola ou um único cartaz.

Outro fato que nos chamou a atenção está relacionado ao ensino da gramática. Geralmente, quando explicitamente presente, seu ensino deu-se de forma primordialmente prescritiva e baseado na gramática tradicional. As aulas do sujeito 4, que trabalhou com os pronomes é um exemplo típico, pois não houve o interesse em descrever a língua em uso e dessa forma extrapolar o que era essencialmente prescritivo e até improdutivo, haja vista o ensino de toda uma lista de pronomes de tratamento.

Esse conteúdo poderia ser ensinado mediante uma contextualização em que o aluno pudesse perceber a importância de

aprendê-lo. Ao corrigir os exercícios gramaticais, a docente aceitava somente a resposta prevista no livro didático, desconsiderando outras respostas possíveis.

Os sujeitos 3 e 5 trabalharam de forma semelhante ao sujeito 4, embora os exercícios específicos de gramática tenham sido menos freqüentes. Houve, em ambas as salas, exercícios que priorizavam a retirada de palavras que apresentassem determinadas letras, em textos lidos previamente. Essas atividades por si não levam o aluno a uma reflexão sobre o uso efetivo da língua, mas poderiam tornar-se produtivas quando o professor estivesse retomando conteúdos relativos ao ensino de ortografia, sempre ultrapassando a mera retirada de palavras de textos e propondo exercícios reflexivos.

O sujeito 2 não abordou nenhum conteúdo gramatical, e o sujeito 1, ao trabalhar com rimas, somente aceitou uma única resposta, quando outras eram perfeitamente cabíveis.

O estabelecimento da relação entre os problemas encontrados nas produções dos alunos e o trabalho equivocado com textos na sala de aula fez-se pertinente. Tecemos alguns breves comentários, e em todos os textos selecionados foi flagrante o despreparo dos alunos na produção de textos escritos. A título de exemplificação, podemos citar os seguintes problemas: produção de textos artificiais em que o aluno não se colocava como sujeito, dadas as condições de produção; desajustes na grafia, devido à ausência de um trabalho reflexivo; desajustes de concordância; interferência do oral sobre o escrito, já que na linguagem oral utilizada em situações informais não há muita preocupação com a realização de todas as concordâncias; falta de hábito de revisar e reler os textos pois, em nenhum momento, os alunos foram orientados a realizarem tais procedimentos.

Diante disso, percebemos que há um hiato entre o ensino de gramática e o ensino da produção de texto, quando deveria haver uma aproximação. Lembrando que, nesta etapa de ensino, é preciso valorizar as atividades lingüísticas e epilingüísticas, redimensionando o tempo gasto com atividades metalingüísticas^{iv}.

Em nosso trabalho, percebemos vários equívocos cometidos pelo professor no ensino da produção textual. Esses equívocos são justificados, em parte, pelo fato de estes docentes não terem uma formação adequada para o ensino do texto.

É essencial que os futuros professores façam cursos superiores de qualidade e que estes lhes ofereçam disciplinas que ensinem leitura e

produção de textos, porquanto os alunos, de um modo geral, têm chegado à Universidade com um sensível despreparo para ler e escrever.

Borges (2002, p. 203) ressalta que:

O domínio da leitura e escritura é fator essencial para o sucesso acadêmico de qualquer estudante. Compete à escola, desde os primórdios, a capacitação das gerações para o ler e o escrever e o subsídio às expectativas da sociedade em relação e ao ensino eficiente da leitura e da escrita. Essa inter-relação leitura-escritura é o que realmente mais pesa no que diz respeito à totalidade dos trabalhos escolares. Forçosamente, o processo da leitura implica o processo da escritura e vice-versa, pois, como analisa Paulo Freire, “são indicotomizáveis” (FREIRE, 1990, p. 17), porém praticadas pelas escolas de forma dissociada, fragmentada, não levando o aluno a ser realmente leitor e também a não ser eficiente na escritura.

O papel do professor de 1^a a 4^a séries, no sentido de ensinar o aluno, efetivamente, a ler e escrever é de extrema relevância, pois o conhecimento da Língua Portuguesa é fundamental para que este aluno perceba as possibilidades de atuar sobre o seu interlocutor, persuadi-lo, convencê-lo e isso só ocorre por meio da linguagem, que deve ser concebida com forma de interação, possibilitando o acesso ao conhecimento e o exercício da cidadania.

Acreditamos ser primordial que o professor de 1^a a 4^a séries, com formação inicial deficitária ou não, seja um sujeito ávido por conhecimento, pois sua prática cotidiana é um grande desafio, cuja solução não se prevê por meio de fórmula, receitas e modelos pré-fabricados. São necessários muita leitura e o hábito da busca de informações.

Massini-Cagliari (2001, p. 130), discutindo o ensino da produção textual, afirma que:

Conhecer as noções de coerência e coesão e as suas especificidades em relação à fala e à escrita é, pois fundamental. Infelizmente, o professor alfabetizador não adquire estes conhecimentos nas escolas de formação. Sendo assim, a única maneira de adquiri-los é a partir da leitura de algumas das muitas publicações de Lingüística, de maneira geral, e de Lingüística Textual, em particular, que têm saído nos últimos anos em nosso país. Embora as péssimas condições em que se encontra a nossa educação de um modo geral sejam, muitas vezes, desculpa para que o professor deixe de lado a busca de novos conhecimentos,

esquivar-se é apenas uma maneira de empobrecer ainda mais a educação no Brasil, pois nada irá substituir a competência do professor.

Defendemos, portanto, a idéia que, além de os cursos de formação inicial introduzirem em suas grades disciplinas que ensinem leitura e produção textual e de os professores serem sujeitos sedentos de conhecimentos, é necessário que se estabeleçam vínculos profícuos entre a Universidade e as escolas de Ensino Fundamental e Médio. Nesse sentido, a Universidade Pública pode contribuir oferecendo aos docentes cursos de aperfeiçoamento, despertando nestes educadores a percepção da importância da pesquisa e do constante hábito de estudo.

Se a proficiência em leitura e produção textual é condição para efetivação da cidadania, os projetos político-pedagógicos deveriam priorizar estudos, além dos prescritos pelos PCN's, para suprir, em formação contínua, as deficiências dos docentes; levando-os, em construção coletiva, ao aperfeiçoamento de suas competências lingüísticas.

Sabemos que reverter um quadro de má formação é um processo longo que não se esgota na formação inicial nem depende única e exclusivamente dos professores, pois são necessárias ações políticas, administrativas e legislativas dos detentores do poder.

Notas explicativas

ⁱ Segundo o presidente do Ibope, Carlos Augusto Montenegro, foi realizada uma nova análise das informações coletadas na pesquisa do INAF de 2001, a fim de se estabelecer comparações.

ⁱⁱ Nível 1 – capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos.

Nível 2 – capacidade de localizar informações em textos curtos.

Nível 3 – capacidade de ler textos mais longos, podendo orientar-se por subtítulos, localizar mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas (Cf. RIBEIRO, 2003, pp 7 e 8).

ⁱⁱⁱ Projetos de escrita têm como característica básica um objetivo compartilhado por todos os envolvidos e se concretiza num produto final.

^{iv} As atividades lingüísticas estão relacionadas ao uso efetivo da linguagem; as epilingüísticas dizem respeito aos processos de reflexão

sobre esse uso, já as metalingüísticas priorizam uma descrição dos níveis de análise lingüística, fonológica, morfológica, sintático, semântico, fazendo uso de nomenclaturas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, R. de C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escritura. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, Brasília: 1997.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

KUCERA, I. M. et al. *Idéias em contexto: Língua Portuguesa, 4ª série*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E. P. U., 1986.

MASSINI – CAGLIARI, G. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PARISOTTO, A. L. V. *Produção textual e formação docente: uma relação possível*. 2004. 248 p. Tese (Doutorado em Letras) Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, Assis, 2004.

RIBEIRO, V. M. Por mais e melhores leitores no Brasil: uma introdução. In: _____. *Letramento no Brasil*. São Paulo: global, 2003, p. 10.